

Categorías didácticas en la obra de Paulo Freire

Ma. Eugenia Stringhini ⁽¹⁾



Camino a Sevilla (1999) - M. Bolsi

(1) Docente ordinaria de la
cátedra Didáctica General,
Facultad de Humanidades y
Ciencias, UNL.
E-mail: mariuymiguel@
ciudad.com.ar

Palabras clave:

categorías didácticas · obra de Paulo Freire · pedagogía crítica

Resumen. En el presente artículo se exponen las conclusiones a las que se arribó a partir de una investigación titulada “Categorías didácticas en la obra de Paulo Freire”. El interés que motiva esta producción consiste en realizar algunos aportes que contribuyan a la construcción de una didáctica crítica. Se da cuenta de la formulación del problema de investigación como también de las categorías didácticas construidas. Se concluye con algunas reflexiones en cuanto a la necesidad de insertar el debate de una didáctica crítica en el horizonte del pensamiento latinoamericano y, en especial, en el campo intelectual de la educación popular latinoamericana.

Key words:

pedagogic categories · Paulo Freire’s work · critical pedagogy

Abstract. The present article deals with the conclusions of a research project called “Pedagogic categories in Paulo Freire’s work”. The main aim of this study is that of making a contribution to the construction of a critical pedagogy. It is built around some reflections on the need to introduce the debate on a critical pedagogy into Latin American thought and, especially, into the intellectual field of Latin American Popular Education.

(2) Si bien la autoría de este artículo me corresponde, decidí escribirlo en primera persona del plural ya que como expresa Freire en reiteradas ocasiones, *no hay un estrictamente yo pienso*; lo que pude pensar es producto de un trabajo colectivo con mis compañera/os de trabajo de diferentes instituciones educativas y gremiales, con mis alumno/as, con mi director y mi codirectora de tesis. Recurrir a este *nosotros* no significa que pretenda constituirme en su portavoz ni mucho menos comprometer a ella/os en mis afirmaciones, sino reconocer sus marcas en mi proceso de construcción de conocimientos.

(3) Tesis de Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, dirigida por el Dr. Enrique Bambozzi y codirigida por la Prof. Victoria Baraldi.

En el presente artículo se exponen⁽²⁾ algunas de las conclusiones a las que arribé a partir de la elaboración de la tesis⁽³⁾ “Categorías didácticas en la obra de Paulo Freire”.

El interés en esta investigación se origina al advertir dos urgencias: una teórica, con respecto al estado actual de la didáctica como campo de conocimiento, y la otra, histórica y política, en torno de la amenaza que constituye el neoliberalismo y neoconservadurismo para la democracia.

Urgencia teórica que, entre otras cuestiones, está dada por la existencia de múltiples producciones teóricas que no bastan para reconocimiento de nuevos espacios de intervención, el alto grado de heterogeneidad que encierra el rótulo “crítica”, el vaciamiento de contenido que producen algunas recontextualizaciones de producciones críticas en las prácticas y una deuda pendiente de la educación popular latinoamericana con respecto a la educación escolar.

Urgencia histórica y política por la construcción de una democracia no sólo formal sino distributiva y sustantiva que revierta la minimización de los sujetos en la homogeneidad. Sujetos mínimos en deseos, en derechos, en reivindicaciones, en memoria, en utopías, en sueños ... son condiciones de

posibilidad para la reproducción y perpetuación de la transnacionalización del capitalismo.

En el campo de la didáctica, estas urgencias se articulan de un modo particular: las pedagogías críticas⁽⁴⁾ e inclusive pedagogías poscríticas contribuyen a un develamiento de las pedagogías tecnicistas, de corte positivista y sus *aggiornamientos* en las reformas educativas neoliberales, aunque también condujeran a un *impasse* metodológico y a una cierta paralización en la construcción de propuestas alternativas que se tornan funcionales a éstas.

El desafío, entonces, radica en aportar al campo de la didáctica categorías que no sólo contribuyan a dar sentidos a la complejidad de las prácticas de enseñanza en contextos como el que estamos viviendo, sino que permitan la intervención en la enseñanza.

En este sentido, nos proponemos generar y/o resignificar categorías en la obra de Freire y elaborar desarrollos de las mismas, ya que valoramos a Freire como un pedagogo que no sólo aportó a develar las contradicciones inherentes al campo de lo educativo y a descubrir la constitución histórica y política de los sujetos pedagógicos, sino que principalmente construyó alternativas, marcó caminos, abrió nuevos horizontes en, con y para pueblos empobrecidos como el nuestro, con una significación de plena vigencia para los actuales escenarios latinoamericanos.

Partimos de articular tres dimensiones de análisis: histórica, epistemológica y didáctica. Si bien sabíamos que a estas dimensiones no podíamos trabajarlas de modo independiente, no teníamos quizás muy en claro por dónde pasaría su articulación.

En el desarrollo de la investigación y particularmente en las reiteradas lecturas de los textos de Freire, comprendimos que, por ser Freire un clásico que construyó pensamiento y no sólo objetos disciplinares, dio cuenta de situaciones estructurales y avizoró y generó espacios de intervención humana, por el modo en que lo hizo, estas dimensiones se entraman entre sí en su misma obra.

No necesitábamos nosotros articularlas, sino más bien dilucidar la trama realizada por el mismo Freire para luego resignificar, construir y desarrollar categorías didácticas que concreten tal articulación.

(4) Esta idea la desarrolla Ma. Cristina Davini en “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales” en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, 1996.

Lo que lleva a Freire a generar pensamiento son las particulares condiciones sociales y económicas de opresión y deshumanización por las que atravesaba Brasil a fines de los '50, las que vive con desgarró e indignación y lo hace de una manera que de por sí es educativo, proponiendo alternativas liberadoras mediante la educación.

Por ello, el modo de construcción de su pensamiento no sólo es contextualizado en un tiempo y un espacio latinoamericano marcado por las tensiones dadas entre la situación colonial y las vicisitudes de la emancipación, y con ello experiencias culturales en pugna, resistencias populares y emergencias de movimientos sociales y sucesivos reacomodamientos de los bloques dominantes, sino que supo leer su tiempo y escribirlo en claves educativas. La lectura del mundo que hace lo impulsa a escribir otro mundo. Denuncia la opresión y alienación y anuncia las posibilidades de prácticas de libertad.

El reconocimiento de los rasgos que caracterizan la construcción de su pensamiento nos lleva a afirmar que en ellos radica la construcción de una didáctica que pretenda ser crítica, y es entonces cuando decidimos identificar como primera categoría didáctica el *modo de construcción de pensamiento de Freire*.

La construcción de una didáctica crítica exige otorgar preeminencia a un modo de construcción de pensamiento que, de suyo, deviene u origina otras categorías organizadoras de lo real, en tanto que posibilitan la problematización e imponen una manera de pensar, de atribuir sentidos y formas de vivir la enseñanza.

Seis son los rasgos que caracterizan el modo de construcción de pensamiento de Freire que, de hacerlos nuestros, permiten concretar una didáctica crítica. El primero de ellos es la consideración de la experiencia laboral en el marco de la experiencia existencial mayor. La existencia humana, para Freire, se constituye en la tensión entre el saberse inacabado y el saberse condicionado en la búsqueda por el ser más y en esa tensión inscribe a la enseñanza y al aprendizaje.

Piensa la educación, y en particular la enseñanza, pensándose, poniéndose como sujeto desde una mirada existencial que excede la estrictamente laboral pero a la vez marca, enriquece, otorga sentidos y direccionalidades a lo laboral; trata de comprender quién es, en el aquí y ahora, y cómo ha llegado a ser de ese modo. Para ello, recurre a la reconstrucción de su pasado, re-vive lo vivido y privilegia

una lógica narrativa a través del relato de sus experiencias. Por las recurrencias en la narración de experiencias de vida, consideramos a éstas como el segundo de los rasgos que caracterizan la construcción de su pensamiento.

Estas narraciones evidencian la comprensión de sus experiencias en un devenir histórico anclado en el marco de las luchas populares; de esta forma, politiza su comprensión e intervención en el mundo; la búsqueda de coherencia entre sus acciones y sus teorizaciones, vivida en una tensión arduamente trabajosa y por momentos dolorosa; la capacidad de asombro, admiración y sensibilidad para registrar e interpelar episodios simples y cotidianos y hacerlos educativos aunque sus actores y escenarios no sean “estrictamente educativos”; el tratamiento del tiempo está dado por un presente en el que narra y sobre un pasado que lo valora como un dado-dándose del momento que captura en el relato; el embate contra un lenguaje tecnocrático y academicista que lo aleja de pretensiones instrumentalistas y universalistas; la autoría de las narraciones da cuenta del diálogo con otros y otras que le permitieron pensar y hacer.

Un tercer rasgo lo constituye el valor asignado a la lectura y a la escritura no sólo de la palabra sino del mundo.

En estrecha relación con lo precedente, un cuarto rasgo es la valoración, tanto como la imposibilidad, de plantear dicotomías o antinomias entre las prácticas de enseñar, aprender e investigar como partes del ciclo gnoseológico.

Un quinto rasgo consiste en la comprensión de las prácticas de enseñanza en el marco de las prácticas educativas, consideradas como prácticas sociales, culturales, históricas, políticas e ideológicas.

El último rasgo característico está dado por la “pedagogización” de la lectura del mundo que realiza. Es así como la lectura del mundo es constitutiva de su obra.

Este modo de construcción de pensamiento da origen o permite construir objetos de conocimiento que pueden aportar a *la vocación humana del ser más*. En este sentido, consideramos a los *temas generadores* como una segunda categoría didáctica productos de un modo de pensamiento.

Los *temas generadores* son, en la obra de Freire, desde su inicio, una categoría didáctica potente con la cual no sólo construye una propuesta metodológica de alfabetización en la que sintetiza el sentido liberador de la educación, sino que articula objetos centrales y recurrentes de su obra como son el diálogo, la

pregunta, el partir de la experiencia cultural de los educandos, la politicidad de la enseñanza, el carácter liberador de la enseñanza, expandiéndose en una lógica de indagación de las prácticas educativas actuales, invitando a una relectura de las mismas y exigiendo la pregunta en torno de cuáles son hoy nuestros temas generadores.

Constituyen el *qué* pensar pero deviniendo de un *cómo* pensar una didáctica crítica de modos indicotomizables. De este modo, sostenemos que los temas generadores exceden una propuesta metodológica de enseñanza para convertirse en una lógica de razonamiento propicia para leer y escribir otros mundos posibles.

La lógica de construcción de los temas generadores permite conocer lo hoy determinado, lo hoy vivido como situaciones límites, lo hoy sentido como bloqueos, lo hoy todavía innombrable pero, fundamentalmente, posibilita en estos “hoy” proyectar lo indeterminado, lo inacabado, “lo que está en el alba aunque no es todavía el día” (Dri, 2002) para que mañana pueda serlo, para que mañana pueda ser nombrado y construido.

Nuestros temas generadores no podrán ser construidos si no se hacen mediante el modo de construcción que llevó a Freire a generar pensamiento. Pensamos en *los más allá de los centros y círculos de cultura* a partir de analizar la concepción de método deviniendo del diálogo.

Por lo tanto, la construcción de una didáctica crítica requiere categorías para dar sentido a las prácticas de la enseñanza y, a su vez, para intervenir en ellas, que de suyo recuperen o sean productos de un modo de pensamiento –y no teorías– vinculadas a los sujetos sociales de nuestro presente que se debaten en un por-venir, cargado de incertidumbres pero con una certeza irrenunciable: la democratización distributiva y sustantiva en todos los espacios privados y públicos. Desde aquí nombramos el futuro y sin él se hace imposible enfrentar cualquier desafío: “No me parece posible organizar programas de acción político-pedagógicos sin considerar seriamente las resistencias de los sectores populares” (Freire, 1993).

Es por ello que recuperar a Freire para una didáctica crítica supone insertar el debate didáctico en el horizonte de pensamiento latinoamericano, es decir, mirar, problematizar y sentirnos ocupados en el escenario de adversidad de nuestro continente.

Esta afirmación nos moviliza ya que nos lleva a pensar en cómo venimos nombrando –y, por tanto pensando y dirigiendo nuestras acciones– nuestras prácticas. Tenemos la impresión que usamos, quizás sin quererlo o sin advertirlo, conceptos, teorías que no permiten capturar la complejidad de lo que nos sucede y, lo que es peor aún, opacan nuestras posibilidades de intervención. Incluso, nos referimos con ello a aportes de pedagogos críticos o poscríticos que, si bien son interesantes, no dan cuenta de nuestra historia latinoamericana y nos arriesgan a prácticas monolíticas y al sometimiento de las particularidades culturales, lingüísticas, de género, generacionales. Al decir de Freire (1986), “observo que nuestra formación académica nos lleva constantemente a un cierto gusto por la descripción o a la adopción de conceptos y no a la aprehensión de lo concreto, y lo hacemos a veces con la habilidad de los esgrimistas todo esto tiene que ver con el análisis en torno de la solidaridad entre realidad-concepto-realidad. Es en cierto momento del proceso en que el concepto debe mediar para la comprensión de la realidad, que nos distanciamos de tal forma de lo concreto que el concepto se vacía. Es como si en cierto instante, favela fuese apenas el concepto, ya no la situación dramática concreta que no consigo alcanzar. Vivo, entonces, la ruptura entre la realidad y el concepto que debía mediar para su comprensión. Así, en lugar de entender la mediación del concepto en la comprensión de lo concreto, nos quedamos en el concepto, perdidos en su pura descripción. Peor aún, terminamos por inmovilizar al concepto, haciéndolo estático”.

Sin duda, los conceptos que nos nombren devendrán de un cuestionamiento de nuestros propios modos de razonamiento, pero mientras tanto esta investigación nos convence de que no podemos pretender una didáctica crítica sin recuperar la tradición de la Educación Popular Latinoamericana, porque ésta no es una corriente pedagógica más sino que expresa la historia reciente de nuestro continente.

En su heterogeneidad, en sus diferencias y por lo tanto en la conflictividad que conlleva, no valorada por nosotros como una debilidad sino más bien como su potencialidad y característica identificatoria, se ponen en evidencia los múltiples rostros de lo popular en América Latina: distintos sujetos que progresivamente emergen –los revolucionarios, los indígenas, los campesinos, los movimientos sociales en lucha contra partidos únicos o contra dictaduras; las

mujeres, los jóvenes, los analfabetos, los trabajadores, medioambientalistas–, distintos escenarios y territorios –centroamérica, países andinos, el cono sur y las ciudades y el campo, las fábricas y otros ámbitos de trabajo, los barrios–, y distintas temáticas –alfabetización, educación de adultos, medioambiente, participación ciudadana, género, identidades culturales, derechos humanos, infancias y adolescencias vulnerables, contraglobalización, formación gremial y política, economías solidarias, diversos tipos de violencia, salud, etcétera.

De diferentes modos, la educación popular latinoamericana se ha convertido en un “campo intelectual” (Torres Carrillo, 2000) con una identidad marcada por la lectura crítica de las injusticias que atraviesan las sociedades latinoamericanas y del papel que juega la educación en su reproducción, una intencionalidad política emancipatoria, la consideración de que son los sujetos populares los actores de su propia emancipación, la lucha por una democratización distributiva y sustantiva en todos los planos de la vida humana, la revalorización de la multiplicidad de subjetividades y un acompañamiento a través de alianzas estratégicas con diferentes sectores populares.

En esta identidad, a la que no pretendemos llegar como algo dado sino un *dándose* en procesos múltiples, azarosos, abiertos en diferentes direcciones y reconociendo variados modos de construcción de distintos sujetos sociales, radicaría para nosotros la construcción de una didáctica crítica inserta en el horizonte que marca la educación popular latinoamericana iniciada con Freire. Ante la pregunta “¿cuáles son hoy sus sueños más importantes en esta difícil situación de la lucha por la libertad de América Latina?” que Claudia Korol le hizo a Freire, éste respondió (Freire, 1993): “Yo diría uno sólo que creo que es vital para la gente, y que no es descubrimiento mío. Es un imperativo de la historia, que ha sido el sueño de Guevara, que fue el sueño de los Bolívars: un gran esfuerzo a favor de la unidad en la diversidad. Porque nosotros no podemos hablar de América Latina como una sola cosa, no tiene sentido. Somos diferentes. Estamos llenos de diferencias. Brasil es una cosa, México es otra, Argentina es otra, Paraguay es otra, Uruguay es otra. Lo que se precisa es que cada una de esas otras cosas tenga, en primer lugar, esperanza en sí misma, confianza en sí, y gusto por la lucha. Segundo, que cada una de esas cosas, reconociéndose diferente de la otra, descubra los lazos que las unen. Con esta unidad en la diferencia, es que seríamos capaces de enfrentar

a los que nos dividen para poder mandar. Es la única respuesta: unirse en la diversidad para enfrentar a los unificados que nos desunen. Yo sé que ha habido otros y éste hoy es el intento de unificar en la diferencia”.

Referencias bibliográficas.

Davini, M.C. (1996): “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales” en AA.VV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Dri, R. (2002): Conferencia dada en el marco de las Jornadas “Pensando la política como acción colectiva”, organizada por Acción Educativa y UNL y desarrollada en Santa Fe.

Freire, P. (1986): *Hacia una pedagogía de la pregunta*. La Aurora.

..... (1993): “Alfabetización y ciudadanía” en Gaddotti, M. y Torres, C. (comp): *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Miño y Dávila.

..... (1993): Entrevista realizada por Korol, C. en *Revista América Libre*, nº 2.

Stringhini, M.E. (2003): *Categorías didácticas en la obra de Paulo Freire*. Tesis de Maestría. FHUC. UNL.

Torres Carrillo, A. (2000): “Ires y venires en la educación popular en América Latina” en *La Piragua*, nº 18.